

SUBVENCIÓN PARA EL DESARROLLO PREESCOLAR EN OREGON

Resultados de la Encuesta de Proveedores de Cuidado Infantil y Educación de la Primera Infancia en Oregon, 2022: Desafíos y oportunidades para el desarrollo profesional y el coaching

Resumen Ejecutivo

Informe para la **División de Aprendizaje Temprano de Oregon** y el **Consejo de Aprendizaje Temprano**

Reconocimientos

Agradecemos los aportes y consejos que compartieron con nosotros nuestros socios en la División de Aprendizaje Temprano. Nos gustaría extender nuestra apreciación más profunda a los/las educadores de la comunidad de cuidado infantil y educación de la primera infancia en el estado de Oregon que tomaron el tiempo de compartir con nosotros sus experiencias y pensamientos.

Fuente de financiación y descargo de responsabilidad

Este proyecto se hizo posible a través de la Subvención para el Desarrollo Preescolar (PDG por sus siglas en inglés) Birth-Five, subvención número 90TP0050-02-01. Su contenido es responsabilidad exclusiva de sus autores y no necesariamente representa la opinión oficial del Departamento de Salud y Servicios Humanos, Administración de Niños y Familias.

Cita recomendada

Pears, K.C., Lauzus, N., Scheidt, D. & Guyer, S. (2022). Resultados de la Encuesta de Proveedores de Cuidado Infantil y Educación de la Primera Infancia en Oregon, 2022: Desafíos y oportunidades para el desarrollo profesional y el coaching—Resumen Ejecutivo. Informe entregado a la División de Aprendizaje Temprano de Oregon y el Consejo de Aprendizaje Temprano, noviembre del 2022.

Resultados de la Encuesta de Proveedores de Cuidado Infantil y Educación de la Primera Infancia en Oregon, 2022: Desafíos y oportunidades para el desarrollo profesional y el coaching

Los programas de educación de la primera infancia (ECE por sus siglas en inglés) y los individuos que proporcionan los servicios a los niños y las familias dentro de estos programas (denominados a lo largo de este informe como "proveedores") han experimentado un abanico de desafíos desde el 2020, incluyendo la pandemia de COVID-19, que resultó en cierres de programas, cambios en las pautas, y una grave escasez de personal. Estos desafíos más recientes han agravado las dificultades de larga data de los bajos salarios para proveedores, el racismo y el clasismo sistémicos que experimentan muchos proveedores, la falta de recursos para apoyar a los niños con dificultades percibidos de conducta, y la escasez de personal que existía antes de la pandemia de COVID-19, por nombrar algunas.¹

Para entender mejor las dificultades actuales (aparte del COVID-19 específicamente) a los que se enfrentan los proveedores de ECE en Oregon, la División de Aprendizaje Temprano (ELD por sus siglas en inglés), en asociación con investigadores en OSLC Developments, Inc. y el Centro para la Mejora de los Servicios para Niños y Familias de la Universidad Estatal de Portland, realizó en mayo del 2022 una encuesta a nivel del estado de todos los proveedores de ECE con licencia para proporcionar información sobre:

- El bienestar de los proveedores, como la ansiedad, la depresión y el sentirse abrumados no preparados para apoyar a los niños cuyo comportamiento percibieron como difícil
- Los obstáculos al recibir apoyo para atender las necesidades de los niños cuyo comportamiento percibieron como difícil, las tasas de pedir que un/a niño/a dejara el programa, y el acceso y uso de los servicios de consulta de salud mental para bebés y niños pequeños (IECMHC)
- Cuántos proveedores se habían desempeñado como coaches o mentores de otros proveedores, así como información sobre sus antecedentes y capacitación, tipos de actividades de entrenamiento/mentoría, cuánto de su tiempo laboral se dedicó al coaching, y qué barreras experimentaron para entrenar a los proveedores
- Cuántos proveedores recibieron coaching o tutoría en el último año, cuánto y con qué regularidad se reunieron con los coaches, y qué tipo de actividades realizaron con sus coaches
- En cuáles otras actividades de desarrollo profesional habían participado los proveedores en el último año y en qué medida fueron accesibles y útiles estas actividades.

1 McLean, C., Austin, L. J. E., Whitebook, M., & Olson, K. L. (2021). Early childhood workforce index - 2020. Berkeley, CA: Center for the Study of Child Care Employment, University of California, Berkeley. Retrieved from <https://cscce.berkeley.edu/workforce-index-2020/report-pdf/>

Metodología y muestra

Metodología

La muestra de esta encuesta incluyó proveedores de ECE de todo el estado. Todos los/las directores, propietarios, profesores, profesores auxiliares, asistentes y ayudantes que estaban registrados como proveedores en el estado de Oregón en marzo de 2021 recibieron un correo electrónico con un enlace para participar en la encuesta. Se realizó reclutamiento adicional a través de publicaciones sobre la encuesta en los sitios web y las cuentas de medias sociales de la ELD y los socios de aprendizaje temprano (por ej., las Áreas de Aprendizaje Temprano y las Redes de Recursos y Referencias para Cuidado de Niños). La encuesta se administró en línea principalmente (en chino, inglés, ruso, español, y vietnamita), con la opción de hacerla por teléfono, y estuvo disponible desde mediados de abril hasta mayo del 2022. Cada encuestado/a elegible que completó la encuesta recibió una tarjeta de regalo digital con un valor de \$25.

El análisis de la encuesta se enfocó principalmente en estadísticas descriptivas para las respuestas de todos los participantes y de los subgrupos de encuestados, incluyendo la función del/la proveedor/a, el tipo de instalación, la región geográfica, las identidades raciales y étnicas, los idiomas hablados y si el programa del/la proveedor/a recibía financiación estatal para la educación prekindergarten. Los/las proveedores podían escoger entre múltiples identidades raciales y étnicas e idiomas hablados. Se reportó los datos para subgrupos compuestos de más de 10 personas.

Encuestados

2.166 proveedores respondieron a la encuesta. Los grupos más grandes de encuestados/as se identificaron como maestros/as principales (37,3%) y trabajaban en un centro de cuidado infantil basado en la comunidad que no era un programa de Head Start (39,1%). La mayoría de los/las encuestados/as eran mujeres (92,1%), blancos (75,4%), vivían en zonas urbanas (74,6%) y hablaban inglés (88,9%). Más de una cuarta parte de los/las encuestados/as trabajaban en programas de preescolar que recibían financiación estatal.

Acrónimos de uso frecuente

- ECE** Cuidado y Educación Tempranos
- EI/ECSE** . . . Intervención Temprana/Educación Especial en la Primera Infancia
- ELD** División de Aprendizaje Temprano
- HS** Head Start
- IECMHC** . . . Consulta de salud mental para la primera infancia
- OPK** PreKindergarten de Oregon
- PSP** Promesa Preescolar
- PDG** Subvención para el Desarrollo Preescolar
- PD** Desarrollo Profesional

Tabla 1. Características demográficas de la muestra

Función	Porcentaje
Maestro/a principal	37,3%
Maestro/a auxiliar	17,0%
Director/a	10,4%
Propietario/a	17,3%
Ayudante	8,4%
Especialista en EI/ECSE	1,6%
Otro	1,8%
Gerente/coordinador/coach	3,4%
Promotor/a de la familia/visitador al hogar	2,7%

Tipo de instalación	Porcentaje
Programa de Head Start	23,1%
Otro centro de cuidado infantil basado en la comunidad (no HS)	39,1%
Cuidado infantil ubicado en una escuela K-12	10,1%
Cuidado infantil basado en el hogar	22,3%
EI/ECSE	3,3%
Relief Nursery	2,1%

Programa cuenta con plazas preescolares financiado por el estado	Porcentaje
OPK	18,9%
PSP	10,3%
No tiene plazas preescolares financiados por el estado	70,8%

Ruralidad	Porcentaje
Frontera	1,8%
Rural	23,4%
Urbano	74,6%

Género	Porcentaje
Mujer	92,1%
Hombre	3,8%
No-binario, género-fluido, queer	1,5%
Inseguro/a	0,2%
Una identidad que no aparece en la lista	0,1%
Prefiere no responder	2,3%

Se identifica como transgénero	Porcentaje
Sí	0,5%
No	93,5%

Edad	Porcentaje
18-24	11,8%
25-39	37,9%
40-54	31,1%
55 y más	17,1%
Prefiere no contestar	2,1%

Idiomas hablados	Porcentaje
Chino	2,0%
Inglés	88,9%
Ruso	1,2%
Español	21,6%
Ukráneo	0,5%
Vietnamita	0,7%
Otro idioma	6,8%

Se identifica como similares	Porcentaje
Hay niños en su salon que corresponden o corresponden parcialmente con su raza o etnicidad	89,5%

Educación	Porcentaje
8 ^{vo} grado o menos	0,4%
Grado 9 -12, no diploma	1,4%
Diploma de secundario, GED o equivalente	12,0%
Créditos de universidad comunitario (community college pero sin título)	22,4%
Título de universidad comunitario (community college)	4,7%
Título de asociado	15,7%
Título de licenciado	29,9%
Título de posgrado	12,1%

Años en ECE	Porcentaje
0-5 años	32,5%
6-10 años	22,3%
11-15 años	12,6%
16-20 años	9,8%
21-25 años	8,0%
26 años o más	13,2%

Ingresos brutos totales del hogar	Porcentaje
Menos de \$15.000	8,4%
\$15.001 - \$25.000	12,0%
\$25.001 - \$35.000	15,1%
\$35.001 - \$40.000	9,8%
\$40.001 - \$50.000	10,7%
\$50.001 - \$65.000	10,8%
\$65.001 - \$80.000	9,9%
\$80.001 o más	20,0%

¿Qué parte de sus ingresos de 2021 provino de su trabajo en ECE?	Porcentaje
Todo	34,5%
Casi todo	12,7%
Más de la mitad	8,2%
Alrededor de la mitad	10,4%
Menos de la mitad	16,4%
Muy poco	10,8%
Nada	5,1%

Ingresos del hogar	Porcentaje
Por debajo de la línea federal de la pobreza	31,7%

Raza/Etnicidad	Porcentaje
Africano-americano/a o negro/a (incluyó africano-americano/a, africano/a, y caribeño/a)	3,7%
Asiático/a (incluyó asiático/a de la India, camboyano/a, chino/a, filipino/a, hmong, indonesio/a, japonés/a, coreano/a, laosiano/a, mien, nepalí, surasiático/a, srilankés, taiwanés y vietnamita)	5,5%
Hispano/a o Latina/o/x (incluyó caribeño/a, centroamericano/a, cubano/a, mayo, mexicano/a, portugués/a, puertorriqueño/a, sudamericano/a y español/a)	19,2%
Del medioeste o norte de África	1,2%
Nativo-americano/a o nativo de Alaska (incluyó nativos de Alaska, inuits canadienses, metis o Primera Nación, indígenas mexicanos, centroamericanos o sudamericanos, nativos americanos y miembros de las siguientes tribus: Arizona, Pies Negros, Nación Cherokee, Nación Chickasaw, Choctaw, Tribus Confederadas de los Indios Coos, Lower Umpqua y Sisulaw, Tribus Confederadas de Grande Ronde, Tribus Confederadas de la Reserva de Umatilla, Tribu India Coquille, Banda Cow Creek de los Indios Umpqua, Cowlitz, Indio Creek de Oklahoma, Haida, Hawila-Saponi, Tribus Klamath, Keweenaw Bay Band of Lake Superior Ojibwe, Montna Little Shell Tribe of Chippewa Indians, Oglala Sioux, Sious, Sunaq, Tlingit, Turtle Mountain Band of Chippewa Indians of North Dakota, Wahpeton-Sisseton, Walker River Paiute Tribe)	4,0%
Nativo/a de Hawái o de las Islas del Pacífico (incluyó guameños/a, micronesio/a, nativo/a de Hawái y samoano/a)	0,7%
Blanco/a (incluyó balcánico/a checo/a, europeo/a del este, egipcio/a, griego/a, hispano/a, irlandés, isralí, italiano/a, judío/a, latino/a, de raza mixta, nórdico/a, europeo/a del norte, sami, escandinavo/a, eslavo/a, sudamericanos, sueco/a, europeo/a occidental, y blanco/a)	75,4%
Otra identidad (incluyó afrikán, birracial, caboverdiano/a, africano/a oriental, etíope, criollo/a francés, raza mixta, moro/a, persa y africano/a occidental)	2,9%

Desafíos para el campo de ECE

Niveles de aflicción de los proveedores

Pedimos a los/las proveedores que indicaran la frecuencia con la que sentían síntomas de ansiedad y depresión utilizando una medida ampliamente utilizada, el Cuestionario de la Salud del Paciente de 4 Preguntas (PHQ-4 por sus siglas en inglés). En general, el 26,2% de los/las proveedores de ECE estaban por encima de los niveles de detección de la ansiedad clínica, una tasa más de 5 veces superior a la de la población general. Entre todos los/las proveedores, el 15,9% estaba por encima del nivel de detección de niveles clínicos de depresión, una tasa más de 2,5 veces superior a la de la población general. Alrededor del 52% de los/las proveedores también indicaron que se sentían abrumados/as o cargados/as en el trabajo, como si no tuvieran las habilidades que necesitaban para apoyar o manejar efectivamente el comportamiento de los niños. Los sentimientos de ansiedad, depresión y agobio también estaban significativamente interrelacionados, de manera que un/a proveedor/a que mostraba altos índices de ansiedad, por ejemplo, tenía probabilidades de mostrar también altos índices de depresión y agobio.

En particular, los/las proveedores que eran especialistas en Intervención Temprana/Educación Especial para la Primera Infancia (EI/ECSE) informaron de niveles de aflicción superiores a la media de toda la muestra. Los/las proveedores que eran propietarios/as de programas y los/las que trabajaban en programas basados en el hogar mostraron los niveles más bajos de aflicción de toda la muestra.

Obstáculos para ayudar a los niños con comportamientos percibidos como difíciles

Como se ha señalado, la mayoría de los /las proveedores se sentían, al menos a veces, abrumados y sin las habilidades necesarias para apoyar o manejar eficazmente el comportamiento de los niños. De todos los/las proveedores, 1.152 (53,2%) indicaron que habían intentado obtener apoyo para atender las necesidades de los niños con comportamientos que percibían como difíciles. Les preguntamos si una serie de factores habían sido barreras para recibir ayuda para apoyar a estos niños. El 68% creía que las familias tenían dificultades para reconocer los comportamientos difíciles que percibían en los niños, mientras que el 58% creía que las dificultades de las familias para abordar los problemas en el hogar (por ejemplo, el uso de sustancias, la salud mental) eran barreras. Es importante señalar que en un estudio de familias a las que se les pidió que dejaran el cuidado, varios participantes sintieron que no habían recibido suficiente apoyo de los proveedores para ayudar a sus hijos a permanecer en el cuidado a pesar de la voluntad de las familias de recibir apoyo.² La investigación también ha indicado que cuando los proveedores y las familias son de diferentes orígenes raciales, los proveedores pueden ser menos empáticos acerca de las circunstancias familiares que pueden ser percibidas como difíciles.³ En conjunto, estos hallazgos sugieren que, para aumentar la probabilidad de un apoyo inclusivo para los niños cuyos comportamientos se perciben como difíciles, puede ser necesario proporcionar más PD centrado en el reconocimiento de posibles prejuicios implícitos y en la formación de asociaciones saludables entre los/las proveedores y todas las familias a las que atienden. Más de la mitad de los/las proveedores también indicaron que el proceso para obtener una evaluación o apoyo de intervención temprana o educación especial preescolar era largo (52%) y que no había suficientes especialistas en salud mental/conducta o que había que esperar mucho para ver a un especialista (51%).

2 Burton, M., Green, B. L., Houser, C., Lau, S., Ordonez Rojas, D., Richardson, A., & Rodriguez, L. (2022, July). Families' experiences of early childhood care suspension and expulsion: Messages for building more inclusive environments. Report submitted to the Oregon Early Learning Division.

3 Gilliam, W. S., Maupin, A. N., Reyes, C. R., Accavitti, M., & Shic, F. (2016). Do early educators' implicit biases regarding sex and race relate to behavior expectations and recommendations of preschool expulsions and suspensions. *Yale University Child Study Center*, 9(28), 1-16.

El pedir a los niños que se retiren del cuidado: Frecuencia y motivos

Cuando los/las proveedores no se sienten capaces de satisfacer las necesidades de los niños cuyos comportamientos se perciben como difíciles uno de los resultados es que a estos niños se les pide que "se tomen un descanso" del cuidado o que sean formalmente suspendidos o expulsados. Preguntamos a los/las proveedores si a algún niño/a se le había pedido que se retirara del programa o se tomara un descanso porque el programa no podía satisfacer sus necesidades y, en caso afirmativo, a cuántos niños. Casi el 20% de los encuestados/as (19,3%; n = 419) indicaron que se había pedido a un/a niño/a que dejara la atención en el último año. En total, los/las proveedores de Oregon indicaron que se había pedido a unos 735 niños pequeños en sus programas o aulas que dejaran el cuidado en un período de un año, lo que probablemente sea una estimación conservadora. Los niños de los centros de cuidado infantil basados en la comunidad (que no eran Head Start) y los programas de cuidado infantil ubicados en escuelas K-12 tenían más probabilidades de que se les pidiera que abandonaran el cuidado que el promedio. Los niños de los programas basados en el hogar eran los que menos probabilidades tenían de que se les pidiera a algún niño/a que se retirara del cuidado.

Luego, pedimos a los/las encuestados/as que proporcionaran información sobre la raza y el origen étnico de los niños a los que habían pedido que abandonaran el cuidado. Debido a las dudas sobre la forma en que los/las proveedores entendían y comunicaban los datos de este punto, los resultados fueron difíciles de interpretar y cualquier conclusión debe considerarse preliminar. Dicho esto, un hallazgo que sobresalió a través de una variedad de enfoques para minimizar la información incorrecta o poco fiable fue que los niños a los que los/las proveedores informaron que eran negros o afroamericanos eran

desproporcionadamente más propensos a que se les pidiera que dejaran el cuidado de lo que se esperaría, dada la proporción de niños negros o afroamericanos en la población general de Oregon.

Los/las proveedores que habían pedido a los niños que dejaran el cuidado indicaron que lo habían hecho por diversas razones. La razón más citada para pedir a un/a niño/a que se retirara de su cuidado fue la imposibilidad de satisfacer las necesidades de apoyo conductual del niño/a (citada por el 84% de los proveedores), seguida de que el comportamiento del niño/a era potencialmente peligroso para otros niños (74%). Las razones menos citadas fueron la imposibilidad de satisfacer las necesidades médicas (9%) o físicas del niño/a (18%) y la colocación del niño/a en un aula de educación especial (19%).

En el caso de los centros de cuidado infantil basados en la comunidad (no Head Start), los niños tenían más probabilidades que la media de la muestra de que se les pidiera que se retiraran del cuidado debido a su comportamiento (citado por el 92% de estos proveedores) o porque su comportamiento era potencialmente peligroso para otros niños (82%). En comparación con el promedio de la muestra, los niños que asistieron a Head Start tenían menos probabilidades de que se les pidiera que dejaran de asistir porque el programa no podía satisfacer sus necesidades de apoyo a la conducta (72%) o porque su comportamiento era potencialmente peligroso para otros niños (62%). Esto probablemente se deba a las regulaciones de Head Start que limitan las suspensiones y prohíben las expulsiones, pidiendo en su lugar que los programas trasladen a los niños a una programación más apropiada.⁴ De hecho, los/las niños/as de Head Start eran mucho más propensos que los/las niños/as de otros programas a dejar el programa porque fueron colocados en un aula de educación especial (39% para Head Start frente al 19% en toda la muestra).

4 <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/policy/45-cfr-chap-xiii/1302-17-suspension-expulsion>

Acceso de los/las proveedores a la consulta de salud mental para la primera infancia

La investigación ha demostrado que los servicios de IECMHC pueden aumentar la capacidad de los/las proveedores para apoyar las habilidades socio-emocionales positivas de los/las niños/as, así como reducir los comportamientos percibidos como difíciles.⁵ Dado los altos niveles de aflicción de los/las proveedores y las barreras para obtener apoyo para abordar los comportamientos difíciles percibidos de los niños citados anteriormente, la prestación de estos servicios podría ser una forma eficaz de enfrentar estos problemas y prevenir que se desarrollen en el futuro. Sin embargo, cuando preguntamos a los/las proveedores si, en el último año, habían tenido acceso a los servicios de IECMHC o habían trabajado con un/a consultor/a de salud mental (MHC) o habían recibido su apoyo, menos de una cuarta parte (23%) había tenido acceso a IECMHC y sólo el 18% había trabajado con un MHC. Aquellos que eran propietarios de sus propios programas eran los que menos acceso tenían al IECMHC, mientras que los/las proveedores que eran especialistas en EI/ECSE, gestores/coordinadores/entrenadores, o promotores de la familia/visitadores a domicilio eran los que más acceso tenían. Los/las proveedores que trabajaban en programas financiados, al menos parcialmente, con fondos públicos (por ejemplo, Head Start, programas de EI/ECSE y Relief Nursery) eran los que tenían más acceso a los servicios de IECMHC, mientras que los que podían haber tenido menos acceso a la financiación pública (por ejemplo, los centros basados en la comunidad o en el hogar) eran los que menos acceso tenían.

El estado del coaching para los/las proveedores de ECE en Oregon

El coaching es una forma eficaz de aumentar tanto la calidad de las prácticas de instrucción de los/las proveedores como los resultados socioemocionales de los niños.^{6,7} Por lo tanto, el coaching, en asociación con o durante el IECMHC, puede ser un método para abordar las necesidades de los/las proveedores de recibir más apoyo para tratar los comportamientos de los niños percibidos como difíciles. El ELD, en colaboración con la Iniciativa del Sistema de Aprendizaje Temprano de la Universidad Estatal de Oregon, está desarrollando actualmente vías de PD para los entrenadores de los programas de aprendizaje temprano financiados por el ELD, incluyendo el entrenamiento de mentores, la certificación por niveles, las comunidades de práctica y los talleres.⁸ Sin embargo, cuando se llevó a cabo la encuesta, estos sistemas aún no se habían establecido. Por lo tanto, los resultados presentados aquí se consideran una instantánea de lo que ha estado sucediendo para los/las proveedores en todo el estado antes de la adopción de las competencias de coaching.

¿Quién está proporcionando el coaching a los/las proveedores?

Preguntamos a los encuestados si habían desempeñado el papel de coach o mentor en su programa desde marzo de 2021. Casi el 17% de los encuestados (16,6%; n = 360) indicaron que habían desempeñado esta función. En particular, la mayoría de los/las proveedores que habían desempeñado el papel de coach en el último año no tenía ese título y la mayoría (71,7%) dedicaba menos de una cuarta parte de sus horas laborales a entrenar a otros. Aproximadamente un tercio, el mayor porcentaje de todos estos proveedores, indicó que eran maestros/as principales en sus programas; el 24,7% indicó que eran directores; y el 16,7% indicó que eran propietarios.

5 SAMSHA. About infant and early childhood mental health consultation. <https://www.samhsa.gov/iecmhc/about>

6 Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research*, 88(4), 547-588. <https://doi.org/10.3102/0034654318759268>

7 Brunsek, A., Perlman, M., McMullen, E., Falenchuk, O., Fletcher, B., Nocita, G., Kamkar, N., & Shah, P. S. (2020). A meta-analysis and systematic review of the associations between professional development of early childhood educators and children's outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 217-248. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.03.003>

8 <https://health.oregonstate.edu/elsi>

El 41% de los/las coaches trabajaba en programas infantiles basados en la comunidad y casi una cuarta parte trabajaba en programas de Head Start. El número medio de años que los encuestados llevaban entrenando a otros era de 4, y un 30% de los entrenadores tenían menos de un año de experiencia. En particular, cuando se compara con la distribución de raza y etnicidad de toda la muestra, los/las proveedores que se identificaron como hispano/a o latino/a/x estaban escasamente representados como coaches (19,2% en la muestra, frente al 13,9% de coaches). Cuando se examinó la mediana de años de experiencia como coach por raza y etnicidad, los/las encuestados/as que se identificaron como hispano/a, latino/a o asiático/a tenían menos años de experiencia que la media de todos los/las encuestados.

Preguntamos a los coaches qué tipo de oportunidades de PD habían recibido en el último año. Los coaches tenían más probabilidades de haber recibido PD en métodos de comunicación. Tenían menos probabilidades de haber recibido PD en la estructura y la implementación de coaching o en aprendizaje de adultos como herramienta para la prestación de coaching.

La mediana del número de proveedores con los que trabajaron los coaches en general fue de tres, mientras que la mediana del número de proveedores con los que trabajaron los coaches en asociaciones individuales fue de dos. Los/las directores y los/las encuestados/as que desempeñaban funciones de gestores/coordinadores/coaches trabajaban con más proveedores por término medio y los/las propietarios con menos. Un poco más de la mitad (51,1%) de los/las encuestados/as proporcionaban coaching o mentoría a sus supervisados, lo que sugiere que puede haber una jerarquía estructural o diferencia de poder en muchas de las asociaciones de coaching que se están produciendo.

Cuando preguntamos a los coaches qué hacían con los/las proveedores durante las sesiones de coaching, lo más probable era que proporcionaran apoyo

emocional y que les sirvieran de modelo de prácticas comportamiento. Lo menos probable era que establecieran objetivos y evaluaran el progreso hacia esos objetivos; que ayudaran a preparar materiales, lecciones u horarios; o que utilizaran el Coaching Companion (una plataforma en línea que ofrece vídeos ejemplares y materiales para establecer objetivos de coaching). También preguntamos por la frecuencia con la que una serie de factores suponían un reto para ellos en su papel de coach. La renovación de los educadores de la primera infancia fue el reto más común para el coaching, seguido de la falta de tiempo dedicado a las reuniones con los/las educadores y las crisis personales, el estrés y la salud mental de los/las educadores. Los retos menos citados fueron el nivel de apoyo de los/las directores de centro o de programa y los/las directores o supervisores que interferían en el proceso de coaching.

Para conocer el grupo potencial de personas interesadas en ser coaches, preguntamos a los/las encuestados/as que no habían actuado como coaches en el último año si alguna vez habían querido ser coach o mentor de otros educadores de la primera infancia. De los/las 1.806 encuestados/as que no eran actualmente coaches, el 25,6% (n = 463) señaló que le gustaría serlo. En particular, y en contraste con su menor tasa de desempeñar actualmente el papel de coach, una proporción ligeramente mayor de encuestados/as que se identificaron como hispano/a o latino/a/x quería convertirse en coach (22,5%) frente a la proporción de la muestra total (19,2%). Preguntamos a los/las encuestados/as qué apoyos necesitarían para convertirse en coach. La respuesta más frecuente fue que necesitaría formación y experiencia en coaching, seguida de la necesidad de que la oportunidad de trabajo o el papel estuviera abierto, y de la necesidad de tiempo y otros apoyos (por ejemplo, cuidado de niños, accesibilidad, apoyo de los/las supervisores) para poder recibir la formación.

¿Quién recibe el coaching?

Casi el 28% de todos los/las encuestados/as indicaron que habían recibido coaching en el último año. El mayor porcentaje (40%) correspondía a los/las maestros/as principales. Los/las proveedores de los programas Head Start fueron los más propensos a recibir coaching. La mayoría de los/las encuestados/as que habían recibido coaching habían trabajado en ECE durante 10 años o menos. Los/las proveedores tenían más probabilidades de reunirse con su coach una vez al mes, aunque una cuarta parte veía a sus coaches menos de una vez al mes o nunca. Los/las encuestados/as indicaron que las reuniones individuales con sus coaches solían durar una media de 45 minutos. Sin embargo, casi el 25% de los/las proveedores se reunieron con sus coaches durante menos de 30 minutos. Los/las proveedores de programas basados en el hogar o de Relief Nursery pasaron más tiempo que el promedio en las reuniones con sus coaches, mientras que los de los centros basados en la comunidad que no eran programas Head Start y EI/ECSE pasaron menos tiempo en promedio. Los/las proveedores que se identificaron como afroamericano/a o negro/a y los que hablaban un idioma que no era el chino, inglés, ruso, español, ucraniano o vietnamita pasaron menos tiempo con sus coaches que el promedio de todo el grupo.

Preguntamos a los/las proveedores sobre la estructura y el proceso de sus reuniones de coaching. La mayoría de los/las proveedores trabajaban con sus entrenadores para tomar estas decisiones, y el/la coach o el/la director/a del programa eran las siguientes personas más propensas a ayudar a tomar las decisiones sobre en qué trabajaban juntos el/la coach y el/la proveedor/a. En general, los/las proveedores eran más propensos a tener reuniones sentadas, sin niños, con sus coaches, para obtener retroalimentación positiva y para reflexionar sobre el progreso hacia las metas. Menos proveedores

tendían a tener reuniones estructuradas con su coach, a ser observados por su coach, o a que su coach tratara de entender su perspectiva y valores culturales. Cabe destacar que alrededor del 20% de los/las proveedores indicaron que su coach a menudo o casi siempre trabajaba con él/ella sin un plan o un objetivo claro.

Preguntamos a los/las encuestados/as si su coach ofrecía materiales en su idioma principal y si hablaba su idioma principal. El 92,1% de los/las proveedores que recibieron coaching dijeron que sus coaches ofrecían materiales en su lengua materna y el 89,3% dijeron que su coach hablaba su lengua materna. Aunque estas cifras son altas, indican que alrededor del 10% de los/las proveedores no pudieron recibir ni materiales ni coaching en su lengua materna. En particular, los hablantes de lenguas distintas del inglés tenían menos probabilidades que la media de recibir materiales en su lengua materna.

Por último, para entender mejor la necesidad de más oportunidades de coaching, preguntamos a los 1.428 proveedores que no habían recibido coaching en el último año si participarían en él si estuviera disponible. Dos tercios de estos proveedores respondieron afirmativamente. En particular, los niveles de ansiedad, depresión y sensación de agobio fueron significativamente mayores en los proveedores que deseaban participar en el coaching, lo que sugiere que perciben el coaching como una forma de recibir apoyo.

Oportunidades de PD generales para proveedores de ECE

Para conocer las oportunidades generales de PD disponibles para los/las proveedores, aparte del coaching, les preguntamos sobre los temas en los que habían podido recibir entrenamiento, así como sobre la accesibilidad y disponibilidad de las oportunidades de PD.

Temas y utilidad de las oportunidades de PD

Preguntamos a los/las encuestados/as sobre los temas en los que habían recibido entrenamiento, tutoría o PD en el último año. Los/las proveedores recibieron con mayor frecuencia PD en el manejo de los niños con comportamientos percibidos como difíciles, un mejor apoyo a las diversas necesidades culturales y lingüísticas de los niños, y la comprensión de cómo el sesgo implícito podría influir en sus prácticas. Era menos probable que recibieran PD en el uso o la comprensión de las puntuaciones de observación del Sistema de Evaluación del Aula (CLASS por sus siglas en inglés)⁹ y el entrenamiento basado en la práctica. En particular, los/las proveedores de programas que no tienen cupos de prekindergarten financiados por el estado tenían menos probabilidades que el promedio de recibir PD en cualquiera de los temas.

Para entender la utilidad de los temas de PD, pedimos a los/las proveedores que recibieron PD en cada tema que calificaran su utilidad en una escala de cuatro puntos, desde "nada útil" hasta "extremadamente útil". La mayoría de los/las encuestados/as consideraron que el PD sobre el manejo de comportamientos percibidos como difíciles, el mejor apoyo a las diversas necesidades culturales y lingüísticas de los niños y la comprensión de cómo los prejuicios implícitos podrían influir en la práctica eran moderadamente o extremadamente útiles (64%, 60% y 62%, respectivamente). En particular, los temas que con mayor probabilidad fueron calificados como nada útiles —el uso de la observación de CLASS y el entrenamiento basado en la práctica— fueron también los temas en los que los proveedores tenían menos

probabilidades de haber recibido PD en el último año. Entre las funciones de los/las proveedores, los/las ayudantes consideraron útil el PD sobre el manejo de los comportamientos percibidos como difíciles en mayor medida que el grupo en general, y los/las especialistas en EI/ECSE y los/las promotores de la familia/visitadores a domicilio eran mucho más propensos/as a considerar útil el PD sobre los sesgos implícitos.

Accesibilidad de las oportunidades de PD

Preguntamos a los/las proveedores con qué frecuencia las oportunidades de PD que tenían a su disposición eran asequibles, accesibles, relevantes para su trabajo y útiles para reducir el estrés laboral, lo que les permitiría sentirse más exitosos y progresar en su trabajo.

En general, un tercio de los/las encuestados/as sólo "a veces" consideró que las oportunidades de PD eran asequibles. Los/las maestros/as auxiliares, los/las ayudantes y los/las que desempeñaban otras funciones fueron los que menos dijeron que las oportunidades eran a menudo o casi siempre asequibles. La mayoría de los/las encuestados/as consideró que las oportunidades de PD eran a menudo accesibles. Las oportunidades de PD eran a veces relevantes para el 33% de los/las encuestados/as y a menudo relevantes para el 32%. En particular, los/las encuestados/as indicaron que las oportunidades de PD sólo eran útiles a veces o rara vez para reducir el estrés laboral. Una cuarta parte de los/las encuestados/as consideró que las oportunidades a menudo les ayudaban a sentirse más exitosos en su trabajo, pero era más probable que dijeran que esto era cierto sólo a veces. Casi un tercio de los encuestados afirmó que las oportunidades de PD a veces incluían información que les resultaba útil para progresar en su trabajo, y el 12% dijo que las oportunidades nunca incluían dicha información.

Los/las encuestados/as que se identificaron como asiático/a, hispano/a o latino/a/x, y nativo americano/a o nativo de Alaska, y los que están en programas que no tenían financiación estatal para las plazas de prekindergarten, eran menos propensos a decir que las oportunidades de PD eran a menudo o casi siempre asequibles.

9 The CLASS is an observational measure that assesses the quality of teacher-child interactions in preschool classrooms.

Conclusiones y recomendaciones

Los resultados de la Encuesta de Proveedores de PDG de 2022 proporcionan información de importancia crítica sobre las necesidades y oportunidades actuales en los programas de ECE y la fuerza laboral de ECE. Los hallazgos enfatizan los niveles actuales de los/las proveedores de ECE de sentimientos de angustia y de estar abrumados/as. Los resultados también ilustran las necesidades generalizadas de los/las proveedores de apoyo en todos los contextos y programas y destacan lo que los/las proveedores han encontrado útil en las oportunidades de PD y coaching. Las siguientes conclusiones y recomendaciones proporcionan información práctica para la implementación de oportunidades equitativas y accesibles de PD y coaching para ayudar a desarrollar y mantener una fuerza laboral de ECE valorada y bien apoyada que contribuya positivamente al crecimiento y desarrollo de nuestros niños y familias.

1. Los/las proveedores están informando alto niveles de ansiedad y depresión que están relacionados con sentimientos de estar abrumados y/o no tener las habilidades que necesitan para manejar los comportamientos percibidos como desafiantes en el aula. Es fundamental identificar métodos para aumentar el bienestar general de los/las proveedores, además de ayudarlos/las a adquirir habilidades para promover el desarrollo positivo de los niños. Los/las proveedores que estaban más ansiosos/as, deprimidos/as y abrumados/as también tendían a estar más interesados/as en recibir apoyos de coaching y tutoría, lo que sugiere que están abiertos a la ayuda. A pesar de que los/las proveedores de educación temprana tienen uno de los trabajos más importantes de la sociedad, el de cuidar a nuestros miembros más jóvenes, reciben algunos de los salarios más bajos y pocos beneficios. Además, las mujeres y las personas de color están sobrerrepresentadas en los puestos de

proveedores de ECE y, por tanto, se enfrentan a desigualdades y barreras sistémicas e institucionalizadas.¹⁰ Todo esto sugiere que es necesario realizar cambios para apoyar mejor a los/las proveedores de educación temprana en múltiples ámbitos y a nivel programático, estructural y social. Entre ellos se encuentran:

Mejor compensación incluyendo los beneficios financieros y de la salud

Mayor acceso a los servicios de la salud física y mental y apoyos al bienestar en el lugar de trabajo

Un sistema establecido de programas de educación y PD, que incluya ayudas financieras, así como tiempo remunerado para recibir formación y cuidado de niños durante la misma

Apoyo a toda la gama de funciones de los proveedores y tipos de programas de ECE, incluido el personal de nivel directivo, el personal de enseñanza, el personal de interacción con las familias y los/las especialistas

Apoyos disponibles en formatos culturalmente y lingüísticamente apropiados para garantizar un acceso equitativo para los/las proveedores de ECE de un rango diverso de orígenes.

2. Los/las proveedores deben ser mejor apoyados/as para poder fomentar el crecimiento y el desarrollo positivo de todos los niños a su cargo, incluso cuando los comportamientos y las necesidades de los niños se perciben como difíciles. Casi el 20% de los /las proveedores que respondieron a la encuesta nos dijeron que habían pedido a por lo menos un/a niño/a que se retirara del cuidado porque el programa no podía satisfacer sus necesidades, reflejando que a unos 735 niños se les pidieron que dejaran el cuidado. Los niños de raza negra o afroamericana tenían una probabilidad desproporcionada de que se les pidiera que se retirara del cuidado. La gran mayoría

10 Gillispie, C., Codella, C., Merchen, A., David, J., & Capps, A. (2022). Equity in child care is everyone's business. The Education Trust & U.S. Chamber of Commerce Foundation.

de los/las proveedores indicaron que habían pedido a algún niño que se retirara porque no podían satisfacer sus necesidades de apoyo conductual o porque su comportamiento era peligroso para otros niños. En conjunto, estos resultados sugieren la necesidad de una serie de cambios:

Debería ser prioritario aumentar y reforzar en todo el sistema el entrenamiento, la mentoría y el coaching continuos para individualizar la programación e incluir a todos los niños en las aulas.

Los/las proveedores nos dijeron que sus oportunidades de PD se centran más a menudo en el manejo de los comportamientos percibidos como difíciles en el aula. Además, los/las proveedores tienden a calificar estos entrenamientos altamente en términos de utilidad. Los altos índices constantes de sentimientos de agobio de los/las proveedores y de niños a los que se les piden que dejen el cuidado sugieren que los entrenamientos deben mejorarse con apoyos de implementación, como el coaching, la mentoría y el apoyo entre pares, para aumentar sus efectos en las prácticas de los/las proveedores.

Es necesario centrarse más en ayudar a los/las proveedores a reconocer los sesgos implícitos, a mejorar sus habilidades de apoyar a los niños de diversos orígenes y con una gama de habilidades, y a cambiar sus prácticas para hacerlo. El 60% de los/las proveedores indicaron que habían recibido formación para apoyar mejor las necesidades culturales y lingüísticas de los niños de diversos orígenes y para reconocer cómo los sesgos implícitos afectan a las prácticas. Además, tendieron a calificar estas formaciones como muy útiles. Por lo tanto, los/las proveedores están dispuestos a seguir estos temas. Es fundamental aumentar el alcance de este tipo de formación y sus efectos en la práctica.

Necesitamos comprender mejor qué es lo que está funcionando actualmente para los/las proveedores y los programas que son capaces de mantener a los niños en el cuidado. Los/las proveedores de programas basados en el hogar eran menos propensos a pedir a los niños que se retiraran de sus programas. Es importante entender lo que puede estar sucediendo dentro de estos programas que permite que todos los niños sean apoyados en el cuidado.

Los puntos de vista de las familias deben incluirse en los esfuerzos por garantizar la inclusión de todos los niños en las aulas. Un estudio reciente de familias a las que se les había pedido que se retiraran a sus hijos del cuidado puso de relieve la gran carga que esto supone para las familias.¹¹ Las familias también ofrecieron historias sobre asociaciones exitosas entre ellas y los/las proveedores para encontrar arreglos inclusivos para sus hijos, así como sugerencias sobre cómo podrían ampliarse estos esfuerzos. Una mayor inclusión de las familias en la planificación del PD y los apoyos para los/las proveedores, así como para otras familias en la misma situación, aumentará la probabilidad de que estos esfuerzos tengan éxito.

3. IECMHC puede ser una forma especialmente eficaz de aumentar tanto el bienestar de los/las proveedores como su capacidad para apoyar a TODOS los niños y familias. La investigación apoya la eficacia del IECMHC para ayudar a los/las proveedores y a las familias a apoyar el crecimiento y el desarrollo positivos de los niños. Si los/las proveedores sienten menos estrés en el aula, sus sentimientos de ansiedad y depresión pueden disminuir. Además, el IECMHC involucra no sólo a los/las proveedores de ECE sino también a las familias de los niños en los programas. Esto es importante porque los/las proveedores a menudo perciben a las propias familias como un obstáculo

11 Burton, M., Green, B. L., Houser, C., Lau, S., Ordonez Rojas, D., Richardson, A., & Rodriguez, L. (2022, July). Families' experiences of early childhood care suspension and expulsion: Messages for building more inclusive environments. Report submitted to the Oregon Early Learning Division.

para su capacidad de apoyar a los niños con comportamientos que perciben como difíciles. Para que el IECMHC sea lo más eficaz posible para aliviar los retos actuales de los/las proveedores de ECE, deben cumplirse las siguientes recomendaciones

Es necesario ampliar los servicios de IECMHC para que estén mucho más al alcance de los proveedores en una variedad de funciones y entornos. Menos de una cuarta parte de los proveedores de ECE tuvieron acceso o trabajaron con un MHC en el último año. Los proveedores que trabajaban en programas que recibían algo de financiación pública (por ejemplo, Head Start, programas de EI/ECSE y Relief Nursery) eran los que tenían más acceso a los MHC, mientras que los que tenían menos probabilidades de recibir financiación pública (por ejemplo, los centros basados en la comunidad y en el hogar) eran los que menos probabilidades tenían de tener ese acceso. Los/las propietarios de los programas también eran mucho menos propensos/as a tener acceso a los IECMHC. Más del 50% de los/las proveedores también indicaron que la falta de suficientes consultores o la larga espera para recibir los servicios de EI/ECSE era una barrera para poder apoyar a todos los niños. Cabe destacar que la reciente legislación de Oregon proporcionó recursos para diseñar e implementar un sistema estatal de IECMHC; este trabajo, dirigido por el ELD, se encuentra actualmente en la fase de planificación y su implementación comenzará en 2023.¹²

Los servicios de IECMHC también deben adaptarse para satisfacer las necesidades culturales, lingüísticas y de desarrollo de los niños y las familias. En otros informes en los que preguntamos a familias de diversos orígenes sobre las barreras para encontrar cuidado infantil, indicaron que encontrar un cuidado cultural y lingüísticamente

responsivo era extremadamente importante para ellos, pero muy difícil.¹³ Además, es más probable que el comportamiento de los niños de grupos tradicionalmente minoritarios se perciba como extremo que los comportamientos de los niños de grupos tradicionalmente mayoritarios.¹⁴ Garantizar que todos los servicios de ECE satisfagan las necesidades de las familias de diversos orígenes y reconozcan los efectos de la discriminación estructural es fundamental para la equidad y los resultados positivos.

4. El coaching parece ser un método aceptable y deseado para recibir PD entre todos los proveedores y entornos. Aunque en la actualidad menos del 30% de los/las proveedores están recibiendo coaching, la gran mayoría señaló que participaría en el coaching si tuviera la oportunidad. Tanto los informes de los/las proveedores como los de los coaches indican que están participando en una serie de actividades de coaching positivas y de apoyo que sugieren que se hayan formado asociaciones. Además, el hecho de que los/las proveedores que dijeron que participarían en el coaching tuvieran niveles de angustia más altos sugiere que el coaching es visto por los/las proveedores como un apoyo potencial positivo. Para que el coaching (del que el IECMHC es un tipo) sea lo más eficaz posible, recomendamos lo siguiente:

Implementar cambios estructurales para permitir más tiempo y oportunidades para el coaching. La mayoría de los/las proveedores sólo veían a sus coaches una vez al mes durante menos de una hora y la mayoría de los coaches informaron de que se disponían de menos del 25% de su tiempo laboral para el coaching. Los cambios podrían incluir contratar a más sustitutos para que los/las

12 Rodriguez-JenKins, J., Mitchell, L., Tremaine, E., Green, B., Dupee, A., Ordonez Rojas, D., Lau, S., Monroy, J. (2022). Centering Racial Equity: Design Considerations for Oregon's Statewide Infant and Early Childhood Mental Health Consultation (IECMHC) Program. Center for Improvement of Child and Family Services, School of Social Work, Portland State University. [Final Report to Oregon Department of Education: Early Learning Division].

13 Burton, M., Green, B.L., Houser, C., Joseph, R., Lau, S., Ordonez-Rojas, D., Reyes, N., Richardson, A., Rodriguez, L. & Salazar-Robles, S., (2022, July). Hearing from families about: (1) Early childhood suspension and expulsion; (2) accessing child care for Oregon's infants and toddlers; and (3) Supporting inclusive care for LGBTQIA+ families. Report submitted to the Oregon Early Learning Division.

14 Gilliam, W. S., Maupin, A. N., Reyes, C. R., Accavitti, M., & Shic, F. (2016). Do early educators' implicit biases regarding sex and race relate to behavior expectations and recommendations of preschool expulsions and suspensions. *Yale University Child Study Center*, 9(28), 1-16.

proveedores habituales de las aulas puedan interactuar con sus coaches, **proporcionar tiempo remunerado fuera de las horas de clase** para que los coaches y los/las proveedores se reúnan, e **incorporar más oportunidades** para que los coaches trabajen con los/las proveedores en sus aulas.

El coaching cultural y lingüísticamente específico y adecuado debe ponerse a disposición de todos los proveedores y entornos de cuidado. Aunque los/las maestros/as principales eran los más propensos a recibir coaching, otros miembros de los equipos de enseñanza, como los/las asistentes y los/las ayudantes, eran menos propensos que otros proveedores a recibirlo. Para ser lo más eficaz posible, todos los miembros del equipo en el aula deberían usar las mismas prácticas y comportamientos. Del mismo modo, los/las proveedores en algunos entornos, como los centros basados en el hogar y los preescolares ubicados en escuelas K-12, tenían menos probabilidades de recibir coaching. Para garantizar un acceso equitativo a los recursos, todos los/las proveedores deberían poder participar en el coaching.

El coaching *tiene que* ofrecerse en las lenguas principales de los/las proveedores y ser culturalmente específica.¹⁵ Los hablantes de lenguas distintas del inglés tenían menos probabilidades que la media de recibir materiales en su lengua primaria. Esta situación debe corregirse. Cuando preguntamos a los/las proveedores si querían ser coaches, los que respondieron afirmativamente representaban una gama de orígenes lingüísticos y culturales. Esto demuestra que hay un grupo de candidatos dispuestos a cubrir la necesidad de una fuerza laboral de coaching diversa.

Para aumentar la disponibilidad de coaches, aumente el número de coaches en todos los programas. Una cuarta parte de los/las proveedores que no desempeñaban el rol de coach querían convertirse en coaches, lo que sugiere que existe una reserva de coaches posibles. Cabe destacar que estos/as proveedores indicaron que **para poder participar en ese entrenamiento necesitarían entrenamiento, así como apoyos tales como tiempo libre del trabajo y cuidado de los niños.** Más aún, además de la formación en la creación de relaciones de coaching, **las oportunidades de PD para los coaches deben incluir un mayor énfasis en la implementación del coaching y los principios del aprendizaje de adultos.**

Las oportunidades de convertirse en coach deben distribuirse de forma equitativa entre los/las proveedores de diversos orígenes raciales, étnicos y lingüísticos. Esto aumentará el acceso al coaching en una diversidad de idiomas y con relevancia para las diferentes culturas, como se recomendó anteriormente.

5. Puede ser necesario aumentar la financiación estatal para garantizar el acceso más amplio y equitativo a las ayudas para los/las proveedores de ECE que se recomiendan más arriba. En la actualidad, el ELD está invirtiendo en una serie de sistemas, como el aumento del acceso al IECMHC y la mentoría de coaches, para los programas de ECE que reciben financiación estatal (como OPK y Promesa Preescolar). Además, los resultados demostraron que los/las proveedores de programas que tradicionalmente reciben algo de financiación federal o estatal solían tener más acceso a una variedad de apoyos.

¹⁵ Culturally specific trainings and PD are designed by or adapted for members of the community served; reflect the values, beliefs, practices and worldviews of the community served; are provided in the preferred language of the community served; and are led and staffed by people who reflect the communities served.

Por ejemplo, los/las proveedores de los programas Head Start tenían más probabilidades de recibir coaching y los/las de los programas Head Start, EI/ESCE y Relief Nursery tenían más probabilidades de tener acceso a los MHC. Si bien estos programas financiados por el gobierno federal y estatal están diseñados para atender a niños y familias vulnerables (por ejemplo, aquellos con bajos ingresos, niños con discapacidades de desarrollo o necesidades médicas crónicas, niños cuyos padres pueden estar en riesgo de convertirse en abusivos), no hay cupo suficiente dentro de estos programas para atender a todos estos niños y familias. Por lo tanto, la ampliación de algunos de los recursos proporcionados por el estado más allá de los programas actualmente financiados por el estado aumentaría aún más el alcance de los recursos.

El sistema de aprendizaje temprano de Oregón continúa enfrentando una serie de desafíos sin precedentes desde el año 2020, con la llegada de una pandemia y los efectos asociados en la fuerza laboral y la programación de ECE. Estos nuevos desafíos se suman y exacerban los problemas de larga data que ha enfrentado el campo de ECE, como los salarios y beneficios históricamente bajos para los empleados y las crecientes tasas de suspensión y expulsión de niños. Frente a estos retos, los líderes de Oregon han seguido dando prioridad a la educación infantil en la legislación y en las prioridades de financiación, y han hecho algunos avances preliminares sólidos para abordar estas cuestiones. Los resultados presentados aquí sugieren la necesidad de un cambio de sistemas ampliado y continuo para apoyar adecuada y apropiadamente la fuerza de trabajo que es tan vital en el crecimiento y desarrollo positivo de nuestros niños.